

اثربخشی آموزش یک برنامه هوش فرهنگی بومی بر ازخودبیگانگی تحصیلی در بین زبان آموزان انگلیسی

حجت محمودی^۱

طاهره مصطفی‌لو^۲

جواد عبدلی سلطان‌احمدی^۳

سولماز پورناصح^۴

چکیده

هدف پژوهش حاضر بررسی اثربخشی آموزش هوش فرهنگی بومی بر مبنای رویکرد انتقادی بر کاهش ازخودبیگانگی تحصیلی در بین زبان‌آموزان ایرانی بود. روش مطالعه حاضر از نوع مطالعات شبه‌آزمایشی بر اساس طرح آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. بر این اساس، ۴۰ نفر زبان‌آموز از بین آموزشگاه‌های شهر تبریز با روش نمونه‌گیری خوشه‌ای انتخاب شدند و برنامه آموزش هوش فرهنگی بومی شده طی ۸ جلسه بر روی گروه آزمایش اجرا شد و هر دو گروه کنترل و آزمایش به پرسش‌نامه ازخودبیگانگی تحصیلی در دو مرحله پیش‌آزمون و پس‌آزمون پاسخ دادند. یافته‌های حاصل از آزمون کواریانس چندمتغیری نشان داد که مداخله آموزشی اثر معنی‌داری بر کاهش احساس بی‌معنایی، احساس انزوا و ناتوانی در گروه آزمایشی داشت. نتایج به دست آمده در حالت کلی بیانگر تأثیر آموزش برنامه هوش فرهنگی بومی شده بر حفظ هویت ایرانی و کاهش ازخودبیگانگی زبان‌آموزان بود.

۱. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه اورمیه (Hojjat.Mahmoudi1@gmail.com) (نویسنده مسئول)

۲. کارشناس ارشد روان‌شناسی عمومی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اورمیه

۳. استادیار گروه علوم تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی، واحد اورمیه

۴. کارشناس ارشد روان‌شناسی تربیتی، دانشگاه آزاد اسلامی واحد تبریز

واژه‌های کلیدی: از خودبیگانگی تحصیلی، بی‌معنایی، ناتوانی، انزوا، هوش فرهنگی.

The effectiveness of an endemic cultural intelligence training program on academic alienation among English language learners

Hojjat Mahmoudi¹
Tahere Mostafaloo²
Javad Abdeli Soltan Ahmadi, PhD³
Solmaz Pournaseh⁴

Abstract

This study aimed to investigate the effectiveness of a critical approach-based Endemic Cultural Intelligence Training Program (ECITP) on academic alienation in Iranian English language learners. The present study was a quasi-experimental research based on a pretest-posttest experimental design with a control group. For this purpose, 40 language learners were selected from Tabriz English language institutes by using cluster sampling method. The ECITP was implemented on experimental group in 8 sessions; both the control group and the experimental group answered an academic alienation questionnaire in two pretest and posttest levels. The findings of multivariate covariance showed that the teaching intervention was effective on the reduction of meaninglessness, powerlessness and isolation in the experimental group. In conclusion, the results generally demonstrated the effectiveness of the ECITP on the maintenance of self-identity and reduction of academic alienation in the Iranian English language learners.

Keyword: academic alienation, meaninglessness, powerlessness, isolation, cultural intelligence.

مقدمه

روند جهانی شدن^۵ سبب افزایش توجه به آموزش زبان انگلیسی شده است (بلاک و

-
1. MA in Educational Psychology, Urmia University, Urmia, Iran. (Hojjat.Mahmoudi1@gmail.com) (Corresponding Author)
 2. MA in Psychology, Islamic Azad University, Urmia Branch, Urmia, Iran.
 3. Assistant Professor of Islamic Azad University, Urmia Branch, Urmia, Iran.
 4. MA in Educational Psychology, Tabriz University, Tabriz, Iran.
 5. Globalization

کامرون^۱، ۲۰۰۲). در ایران نیز یکی از ابعاد مهم نظام آموزش عالی کشور، پیشرفت تحصیلی دانش آموزان در زبان انگلیسی است (عبداللهی، ۱۳۷۸)، با این حال، افزایش چنین روندی ممکن است بر بیگانگی زبان آموزان از فرهنگ و زبان ایرانی اثرات منفی داشته باشد. در این راستا، برخی از پژوهشگران (عسگری^۲، ۲۰۱۱؛ عبدالله زاده و بین اسد^۳، ۲۰۱۰) بر اساس تحلیل محتوای کتب انگلیسی، بسیاری از کلیشه‌های فرهنگی این کتب را با فرهنگ ایرانی مغایر می‌دانند و از گسترش شیوه‌های تدریس انگلیسی فرهنگ محور ابراز نگرانی می‌کنند. بر این اساس، پیامد چنین روندی در یادگیری زبان انگلیسی با خطراتی از جمله بیگانگی از فرهنگ خودی و از خود بیگانگی^۴ همراه است. همچنین، محمودی^۵ و همکاران (۲۰۱۸) در مطالعه خود نشان داده‌اند که از خود بیگانگی تحصیلی یکی از بحران‌های آموزش و پرورش در کشور ایران است. در پژوهشی مشابه، محمودی و همکاران (زیر چاپ)، به این نتیجه دست یافتند که بحران از خود بیگانگی تحصیلی در تمام سطوح تحصیلی کشور حاکم است و یکی از راهکارهای کاهش آن توجه به الگوهای آموزش نوین فرهنگی است. لذا، لازم است تا صاحب نظران داخلی، در پی شیوه‌های جدید و بومی شده آموزش زبان انگلیسی باشند که علاوه بر آموزش زبان انگلیسی و کاهش از خود بیگانگی تحصیلی، بتواند ساختار فرهنگی و هویت ایرانی را نیز حفظ کند.

از خود بیگانگی حالت یا تجربه انزوا^۶ از یک گروه یا فعالیتی است که انتظار می‌رود فرد در حالت عادی با آن گروه، احساس هم بستگی کند یا با آن فعالیت درگیر شود (مان^۷، ۲۰۰۱). به باور دین^۸ (۱۹۶۱) از خود بیگانگی از سه بُعد تشکیل یافته است که شامل انزوای اجتماعی^۹، ناتوانی^{۱۰} و بی معنایی^{۱۱} است. انزوای اجتماعی به معنی احساس تنهایی حتی در صورت مصاحبت کردن با دیگران است. زبان آموزان و دانش آموزان در راستای یادگیری زبان انگلیسی در جامعه فارسی زبان ایران چنین حالتی دارند؛ زیرا توانایی

1. Block & Cameron
2. Asgari
3. Abdollahzadeh & Baniasad
4. Alienation
5. Mahmoudi
6. isolation
7. Mann
8. Dean
9. Social Isolation
10. Powerlessness
11. meaninglessness

برقراری ارتباط به زبان انگلیسی را با جامعه خود ندارند. بعد دوم یعنی ناتوانی، بیانگر احساس ناتوانی فرد در تغییر انتخاب‌های خود و این باور است که فرد کنترل کمی بر وقایع دور و بر خود دارد، لذا بعد ناتوانی به این معنی است که دانش‌آموزان و زبان‌آموزان زبان انگلیسی احساس می‌کنند تسلطی بر محیط ندارند و نمی‌توانند مطابق میل خود رفتار کنند. در نهایت، بی‌معنایی اشاره دارد به احساس شکست در فهم معنای فعالیت‌های افراد. در این حالت فرد نمی‌تواند بین زمان حال و آینده پل ارتباطی برقرار کند (دین، ۱۹۶۱). زبان‌آموزان انگلیسی ارزش‌هایی را از کتب انگلیسی یاد می‌گیرند که ممکن است در تضاد با ارزش‌ها و فرهنگ ایران باشد و نمی‌دانند به چه شکل نتایج آموزشی خود را به کار خواهند بست. مطابق با نظریه تمایل به ارتباط^۱ (مککروسکی و لچموند^۲، ۱۹۹۰) - که به گرایش زبان‌آموز به ارتباط واقعی با مردمان آن زبان اشاره دارد - هر چقدر تمایل به ارتباط با زبان بیگانه در فرد زیاد باشد، تمایل فرد به دوری از جامعه و فرهنگ خودش نیز بیشتر می‌شود. همچنین، مطابق با نظریه دلبستگی فرهنگی^۳ (هان^۴ و همکاران، ۲۰۰۶؛ پیشقدم و ذبیحی^۵، ۲۰۱۲) زبان‌آموزان تحت تأثیر فرهنگ زبان انگلیسی، ممکن است نسبت به هویت و فرهنگ خودی بیگانه شوند و احساس تعلق و دلبستگی کمتری را نسبت به فرهنگ خودی نشان دهند. در این زمینه رحیمی و وطن‌خواه (۱۳۹۱) و معظم^۶ (۲۰۱۴) نشان دادند که زبان‌آموزان ایرانی تمایل دارند تا با محیط واقعی و انگلیسی‌زبانان ارتباط برقرار کنند؛ در نتیجه کم‌کم تمایل خود به ارتباط با هم‌زبانان غیرانگلیسی‌زبان را کاهش می‌دهند. این مطالعات به‌طور ضمنی بیانگر زبان‌آموزان ایرانی است که نسبت به جامعه خود احساس گسلس می‌کنند. یافته‌های دیگر کشورها نیز مبین همین نکته است؛ برای نمونه طبق یافته‌های باتیا^۷ (۲۰۰۰) در کشور هند و یا تحقیق اودریند^۸ (۲۰۰۷) در نیجریه، تمامی این عوامل سبب شده است که بسیاری از صاحب‌نظران نسبت به ترویج و آموزش فرهنگ‌محور زبان انگلیسی رویکردهای انتقادی را در پیش گیرند (راسموسن^۹، ۱۹۹۶).

1. Willingness to Communicate
2. McCroskey & Richmond
3. Cultural Attachment
4. Hong
5. Pishghadam & Zabihi
6. Moazzam
7. Bhatia
8. Oderinde
9. Rasmussen

برخی صاحب نظران (پنی کوک^۱، ۲۰۰۱) معتقدند منابع آموزشی زبان انگلیسی به طرح مباحثی از جمله ایدئولوژی، سیاست و حس برتری جوامع انگلیسی زبان می پردازند. بر این اساس اتخاذ رویکرد انتقادی بر اساس افزایش تفکر انتقادی^۲ در کلاس های درس زبان انگلیسی در کشورهای غیر انگلیسی زبان ضروری به نظر می رسد (اسکولت^۳، ۲۰۰۰)؛ زیرا افزایش تفکر انتقادی می تواند تا حدی از تبعات منفی آموزش زبان انگلیسی، همچون از خود بیگانگی فرهنگی و اجتماعی (احمدی پور، ۱۳۸۷؛ ماسدو^۴ و همکاران، ۲۰۰۳) جلوگیری کند.

روش های آموزشی مختلفی برای آموزش تفکر انتقادی^۵ ارائه شده است؛ برای نمونه می توان به مراحل پنج گانه انیس^۶ (۱۹۸۷)، مراحل آموزش تفکر انتقادی پاول^۷ (۱۹۹۵) و اصول پنج گانه تفکر انتقادی واتسون و گلنزر^۸ (۱۹۸۰، به نقل از انیس، ۱۹۸۷) اشاره کرد. با این حال، نظریه ای که بیشتر در کلاس های درسی و در گروه سنی بزرگ سالان به عنوان مهارت کمکی جهت آموزش تفکر انتقادی کاربرد دارد، نظریه رابرت کارپلوس^۹ (۱۹۸۰) است. این نظریه به دلیل اینکه هم مفهومی واقعی از آموزش تفکر انتقادی را به صورت تمرینات عملی بیان می کند و هم اینکه بر اساس یکی از ابزارهای معروف سنجش تفکر انتقادی یعنی «آزمون مهارت های تفکر انتقادی کالیفرنیا» است، می تواند در کلاس های درس آموزش زبان انگلیسی مورد استفاده قرار گیرد. مراحل این نظریه شامل: ۱. خلاصه کردن، ۳. تجزیه و تحلیل بر اساس ملاک های معین، ۳. تمرین حل مسئله در رویارویی با مسائل، ۴. انجام پروژه های خارج از کلاس، و ۵. شبیه سازی بر اساس واقعیت های موجود. با وجود اهمیت دیدگاه انتقادی نسبت به آموزش زبان انگلیسی، برخی صاحب نظران (واردو^{۱۰}، ۱۹۸۷؛ کریستال^{۱۱}، ۱۹۹۷؛ اسپالسکی^{۱۲}، ۲۰۰۴) معتقدند که

1. Pennycook
2. Critical thinking
3. Scholte
4. Macedo
5. Critical Thinking
6. Ennis
7. Paul
8. Watson & Glaser
9. Karplus
10. Wardhaugh
11. Crystal
12. Spolsky

دیدگاه صرفاً انتقادی نسبت به آموزش زبان انگلیسی ممکن است یادگیرندگان را در چرخه توهّم توطئه^۱ گرفتار کند و رغبت آن‌ها را به یادگیری زبان انگلیسی کاهش دهد. بر این اساس دانش‌آموزان باید در راستای یادگیری زبان انگلیسی مهارت‌هایی را کسب کنند که علاوه بر یادگیری بهتر زبان انگلیسی، بتوانند با حفظ فرهنگ خودی، فرهنگ و زبان انگلیسی را نیز به خوبی یاد بگیرند. مطالعات نشان می‌دهد هوش فرهنگی چنین قابلیت‌هایی را دارد (رامیز و کرستانا^۲، ۲۰۱۰).

هوش فرهنگی به‌عنوان قابلیت یادگیری الگوهای جدید در تعاملات فرهنگی و ارائه پاسخ‌های رفتاری صحیح به این الگوها تعریف شده است (ارلی و آنگ^۳، ۲۰۰۳). آن‌ها معتقدند که فرد با هوش فرهنگی بالا این توانایی را دارد که در هنگام رویارویی با فرهنگ‌های نوین - که متفاوت از زمینه فرهنگی خود فرد است - سازگار شود و خود را با آن فرهنگ انطباق دهد، بدون آنکه هویت فرهنگی خود را کنار بگذارد. ارلی و آنگ (۲۰۰۳) چهار بُعد را برای هوش فرهنگی در نظر می‌گیرند: بُعد اول یا انگیزش هوش فرهنگی بیانگر علاقه فرد به آزمودن فرهنگ‌های دیگر و تعامل با افرادی از فرهنگ‌های مختلف است؛ بُعد دوم، دانش یا شناخت هوش فرهنگی است. این دانش بیانگر درک فرد از تشابهات و تفاوت‌های فرهنگی است؛ بُعد سوم، استراتژی یا فراشناخت هوش فرهنگی و بدین معناست که فرد چگونه تجربیات میان فرهنگی را درک می‌کند؛ و بُعد چهارم، رفتار هوش فرهنگی است که قابلیت فرد برای سازگاری با آن دسته از رفتارهای کلامی و غیر کلامی را در بر می‌گیرد که برای برخورد با فرهنگ‌های مختلف مناسب هستند (آنگ و ون دینه^۴، ۲۰۰۸).

در زمینه آموزش هوش فرهنگی، ارلی و موسافسکی^۵ (۲۰۰۴) به این نتیجه رسیدند که سهم مهمی از هوش فرهنگی اکتسابی است و لذا قابلیت آموزش را دارد. بر این اساس، مدل‌های آموزشی مختلف برای آموزش هوش فرهنگی ارائه شد. یکی از این الگوها، الگوی مراحل شش‌گانه ارلی و موسافسکی (۲۰۰۴) است. این الگو از مدل عمومی آموزش تبعیت می‌کند و شامل سه مرحله اصلی، یعنی ارزیابی اولیه، آموزش و

1. Conspiracy Theory
2. Ramis & Krastiņa
3. Earley & Ang
4. Ang & Van Dyne
5. Early & Mosakowaski

ارزیابی پایانی است. الگوی دیگر برای آموزش هوش فرهنگی، الگوی قواعد مشارکت توماس و اینکسون^۱ (۲۰۰۳) نام دارد، عنصر اصلی این مدل آموزشی بر مشارکت فرد در محیط‌های واقعی چند فرهنگی است. در نهایت، باووک^۲ و همکاران (۲۰۰۸) با ترکیب دو الگوی آموزشی گذشته، الگوی حلقه‌های سه گانه را مطرح کردند. اساس این الگو بر برجسته‌سازی نقش حساسیت بین فرهنگی^۳ است. از دید آن‌ها حساسیت فرهنگی سبب افزایش انگیزه برای یادگیری الگوهای فرهنگ جدید می‌شود. با این حال، تمامی این سه الگو دارای نقاط ضعف مشترکی هستند: نخست اینکه در ارزیابی مناسب هوش فرهنگی و سنجش میزان پیشرفت آن دارای ضعف هستند. در این راستا، الون و هیجن^۴ (۲۰۰۵) بسنده کردن بر آزمون هوش فرهنگی را به نقد می‌کشند و ارزیابی‌های کیفی و کاربردی چون استفاده از روش‌های ایفای نقش^۵ را در سنجش میران هوش فرهنگی مهم می‌دانند. دوم اینکه، این سه الگو یک موقعیت واقعی چند فرهنگی یا فرهنگ متفاوت را طلب می‌کنند. سوم اینکه به احتمال اضمحلال فرهنگی افرادی که الگوهای فرهنگی جدیدی را یاد می‌گیرند، توجه نکرده‌اند (همر و بنت^۶، ۱۹۹۸)، و در نهایت اینکه از بُعد هدف مشکل دارند؛ به عبارت دیگر هدف اصلی این سه الگو، ایجاد سازگاری فرد با فرهنگ‌های دیگر است، در حالی که ممکن است هوش فرهنگی در آموزش سایر مهارت‌ها نیز مؤثر باشد که مهم‌ترین آن آموزش زبان خارجی است (رامیز و کرستانا، ۲۰۱۰). با توجه به نقاط ضعف یادشده در الگوهای گذشته آموزش هوش فرهنگی، به نظر می‌رسد استفاده از نظریه‌های انتقادی و ادغام آن با آموزش هوش فرهنگی این کاستی‌ها را برطرف کند. رویکرد بومی‌سازی آموزش هوش فرهنگی می‌تواند بر اساس افزایش تفکر انتقادی، یادگیرندگان را نسبت به محتوا و خطرات اضمحلال شدن در فرهنگ انگلیسی آگاه‌تر کند و در عین حال مهارت‌های یادگیرندگان را در زمینه حفظ فرهنگ خودی و یادگیری زبان و فرهنگ انگلیسی تقویت سازد. این روش آموزشی با هدف افزایش هوش فرهنگی و کاهش میزان از خودبیگانگی اجتماعی زبان‌آموزان در ۸

1. Thomas & Inkson
2. Bhawuk
3. Cross - cultural sensitivity
4. Alon & Higgins
5. Role play Exercises
6. Hammer & Bennett

مرحله تدوین شده است. لذا با توجه به مطالب یادشده، سؤال اساسی پژوهش حاضر این است که آیا آموزش بومی هوش فرهنگی بر اساس الگوی انتقادی بر کاهش از خودبیگانگی زبان آموزان زبان انگلیسی مؤثر است؟

روش

پژوهش حاضر از نوع مطالعات شبه آزمایشی بر اساس طرح آزمایشی پیش‌آزمون - پس‌آزمون با گروه کنترل بود. بدین منظور بر اساس روش نمونه‌گیری در دسترس از بین جامعه آماری آموزشگاه زبان اطلس تبریز تعداد ۴۰ نفر به‌عنوان نمونه انتخاب شدند. برای تعیین حجم نمونه از ملاک کوهن^۱ (۱۹۸۶؛ استیونس^۲، ۱۹۹۰، به نقل از سرمد و همکاران، ۱۳۸۵) استفاده شد؛ به این صورت که مقدار سطح معنی‌داری ۵ درصد با حجم اثر همخوان ۰/۵۰ اختیار شد، لذا با انتخاب ۲۰ آزمودنی برای هر گروه، مقدار توان آزمون ۰/۸۸ به‌دست آمد (سرمد و همکاران، ۱۳۸۵)، ملاک‌های ورود شامل سطح زبان انگلیسی (متوسط)، سن (با میانگین ۱۷ سال) و جنسیت (پسران) انتخاب شدند و ملاک‌های خروج شامل عدم تسلط به زبان انگلیسی، عدم علاقه به مشارکت در کلاس و محدوده سنی کمتر از ۱۴ و بیش از ۱۹ سال بود. از این تعداد ۲۰ نفر در گروه آزمایشی و ۲۰ نفر در گروه کنترل به‌صورت تصادفی گنجانده شدند و آزمودنی‌ها به پرسش‌نامه از خودبیگانگی تحصیلی پاسخ دادند. بعد از هماهنگی با مدیر آموزشگاه، بسته آموزشی هوش فرهنگی زبان آموزان - که بر اساس مطالعات نظری و عملی به‌صورت محقق ساخته طراحی شده بود - طی ۸ گام آموزشی اجرا شد، بدین شرح که هر گام طی یک جلسه ۴۰ دقیقه‌ای آموزش داده می‌شود، و هر هفته شامل دو جلسه است که در مجموع زبان آموزان باید ۴ هفته در برنامه آموزشی شرکت کنند. همانطور که بیان شد بسته آموزشی مطالعه حاضر ترکیبی از برنامه آموزشی انتقادی کارپلوس (۱۹۸۰)، و روش‌های آموزش هوش فرهنگی ارلی و موسافسکی (۲۰۰۴)، توماس و اینکسون (۲۰۰۳) و باووک و همکاران (۲۰۰۸) است که توسط محققان مطالعه حاضر تلخیص، ترکیب و بومی‌سازی شده است.

1. cohen
2. Stevens

جدول ۱ الگوی آموزشی هوش فرهنگی بومی شده

ابعاد	مراحل الگوی بومی آموزش هوش فرهنگی	هدف و تبیین نظری
انگیزش	گام ۱: در این مرحله معلم هدف از آموزش هوش فرهنگی را تشریح می‌کند و اهمیت آن را در آموزش زبان انگلیسی ارائه می‌دهد. گام ۲: در این مرحله دانش‌آموزان در مورد الگوهای فرهنگی - رفتاری کشورهای انگلیسی‌زبان به گردآوری اطلاعات می‌پردازند. دانش‌آموزان بر اساس الگوهای ارائه‌شده توسط معلم، آن‌ها را از کتب درسی و فیلم‌های آموزشی شناسایی می‌کنند.	ارائه اهداف و ایجاد انگیزه (پینتریچ و دال، ۲۰۰۲) مثل مرحله اول الگوی حلقه‌های سه‌گانه باووک و همکاران (۲۰۰۸) به دلیل نبود محیط فرهنگی واقعی، معلم الگوهای مستخرج از منابع معتبر را در اختیار دانش‌آموزان قرار می‌دهد. الگوهای مستخرج بدین شرح است:
شناخت		تفاوت در آداب معاشرت و تعارف و تشکر (فرنیا و سولیمان، ۲۰۰۹)؛ اختلاف نظر با والدین، افسارگسیختگی و آزادی‌های بیش از حد فرزندان، داشتن دوست دختر و دوست پسر و قرار ملاقات، روابط نامشروع، مدگرایی و توجه بیش از حد به آرایش و ظاهر، استعمال سیگار و مشروب و مواد مخدر، اختلاف بین زن و شوهر، مشکلات و روابط زنان با همکاران یا سایر کلاسی‌ها، فردگرایی و پیشرفت فردی به هر قیمتی، تحقیر فرهنگ شرقی، بالا بردن فرهنگ و شأن انگلیسی‌زبانان (بحرینی، ۱۳۹۲)

1. Pintrich & Dale
2. Farnia & Suleiman

ابعاد	مراحل الگوی بومی آموزش هوش فرهنگی	هدف و تبیین نظری
فرانشاخت	گام ۳: دانش‌آموزان ارزش‌های فرهنگی فرهنگ انگلیسی را با فرهنگ خود مقایسه و نقاط ضعف و قوت هر یک را شناسایی می‌کنند. در این زمینه معلم نیز توضیحات لازم را در مورد علل تفاوت‌های فرهنگی ارائه می‌دهد و دانش‌آموزان با همکاری هم آن‌ها را یاد می‌گیرند. دانش‌آموزان به کمک معلم در مورد اینکه هر فرهنگی کاستی‌ها و نقاط قوتی دارد، بحث می‌کنند. معلم سعی می‌کند با دید انتقادی به دانش‌آموزان یاد دهد که هیچ فرهنگی نسبت به فرهنگ دیگری برتری ندارد.	کاهش از خودبیگانگی تحصیلی زبان انگلیسی، مشابه با مرحله دوم الگوی حلقه‌های سه گانه باووک و همکاران (۲۰۰۸). در این مرحله معلم تفاوت در ارزش‌های فرهنگی را بر اساس مبانی نظری الگوهای فرهنگی متفاوت شرح می‌دهد؛ برای نمونه، بر اساس ابعاد فرهنگ هافستد ^۱ ، فرهنگ ایران دارای بُعد جمع‌گرایی قوی‌تری است، لذا ارزش «فردگرایی و پیشرفت فردی به هر قیمتی» ممکن است در فرهنگ ایران سازگار نباشد (هافستد ^۲ و همکاران، ۲۰۱۰). همچنین، این مرحله معادل مرحله دوم نظریه کارپلوس (۱۹۸۰) در زمینه تفکر انتقادی یعنی «تجزیه و تحلیل بر اساس ملاک‌های معین» است.
فرانشاخت	گام ۴: در این مرحله معلم بخش‌هایی از کتب انگلیسی مورد تدریس را انتخاب می‌کند و به دانش‌آموزان تکلیف می‌دهد تا الگوهای فرهنگی و ارزش‌های فرهنگی پنهان آن‌ها را شناسایی کنند.	افزایش مهارت‌های فرانشاخت فرهنگی است. معادل مرحله سوم و چهارم تفکر انتقادی نظریه کارپلوس (۱۹۸۰) تمرین حل مسئله در رویارویی با مسائل و انجام پروژه‌های خارج از کلاس
رفتار فرهنگی	گام ۵: در این مرحله معلم دانش‌آموزان را در شرایط رویارویی با یک مسئله فرهنگی قرار می‌دهد، و دانش‌آموزان به صورت گروهی به کمک هم به حل مسئله اقدام می‌کنند. برای مثال معلم از دانش‌آموزان می‌خواهد تا درخواست	کاهش از خودبیگانگی تحصیلی زبان انگلیسی افزایش مهارت‌های رفتار فرهنگی است.

1. Hofstede's culture dimensions
2. Hofstede

ادامهٔ جدول ۱

ابعاد	مراحل الگوی بومی آموزش هوش فرهنگی	هدف و تبیین نظری
مقداری پول به عنوان قرض را بر اساس فرهنگ ایرانی و فرهنگ انگلیسی تمرین کنند. همچنین، معلم به دانش‌آموزان تکالیف بیرون از کلاس ارائه می‌دهد که دانش‌آموزان ارزش‌های فرهنگی متفاوت را در فرهنگ ایرانی تمرین کنند.	معادل مرحله سوم و چهارم تفکر انتقادی نظریه کارپلوس (۱۹۸۰) تمرین حل مسئله در رویارویی با مسائل و انجام پروژه‌های خارج از کلاس	
فراشناخت و رفتار فرهنگی	گام ۶: در این مرحله دانش‌آموزان به کمک معلم در مورد نتایج تمامی تکالیف با هم بحث می‌کنند.	افزایش آگاهی نسبت به تفاوت‌های فرهنگی. افزایش مهارت رفتار فرهنگی؛ افزایش دیدگاه انتقادی نسبت به برتر بودن فرهنگ انگلیسی؛ در تمامی این مراحل معلم بر اساس یادداشت‌های شخصی از عملکردهای دانش‌آموزان ارزشیابی تدریجی به عمل می‌آورد.
رفتار فرهنگی	گام ۷: در این مرحله معلم به بررسی شبیه‌سازی رفتار فرهنگی بر اساس ایفای نقش هر یک از گروه‌ها می‌پردازند؛ به این صورت که ابتدا یک گروه نقش توریست را بازی می‌کنند که به ایران سفر کرده‌اند، و گروه دوم نقش راهنما را ایفا می‌کنند و در این هنگام سایر گروه‌ها به همراه معلم نظاره‌گر هستند. بعد از هر مرحله نقش و گروه‌ها با هم جابه‌جا می‌شوند. این چرخه ادامه می‌یابد تا تمرین در تمام گروه‌ها به پایان برسد.	کاهش از خودبینگانگی تحصیلی زبان انگلیسی افزایش رفتار فرهنگی؛ ارزیابی بهتر از میزان پیشرفت کلاس بر اساس شبیه‌سازی و ایفای نقش (الون و هیجن، ۲۰۰۴). معادل مرحله پنجم نظریه کارپلوس (۱۹۸۰).
سنجش	گام ۸: در این مرحله معلم مجدد آزمون هوش فرهنگی را اجرا و نتایج آن را با نتایج ارزشیابی تدریجی مقایسه می‌کند. سپس نقاط ضعف و قوت هر یک از دانش‌آموزان را در کنار نمره کلی آن‌ها ثبت می‌کند. چنانچه اگر دانش‌آموزی در هر یک از ابعاد مشکل داشته باشد، معلم در طول مدت تدریس زبان انگلیسی و در اثنای آن تمریناتی را به دانش‌آموزان مشکل‌دار ارائه می‌دهد.	ارزیابی پایانی

ابزار

از خودبینگانگی تحصیلی: برای اندازه‌گیری این متغیر از پرسش‌نامه از خودبینگانگی تحصیلی دیلون و گروت^۱ (۱۹۷۶) استفاده شد. این ابزار از ۱۷ گویه تشکیل شده است که سه بُعد احساس بی‌معنایی (۶ گویه، سؤال ۱ تا ۶)، احساس ناتوانی (۶ گویه، سؤال ۷ تا ۱۲) و احساس انزوا (۵ گویه، سؤال ۱۳ تا ۱۷) را می‌سنجند. گویه‌ها بر اساس طیف لیکرت پنج درجه‌ای از کاملاً غلط «۱» تا کاملاً درست «۵» تنظیم شده‌اند. ضریب قابلیت اعتماد این مقیاس در پژوهش روایی و وایتینگ^۲ (۲۰۰۵)، با استفاده از آلفای کرونباخ به ترتیب برای کل مقیاس ۰/۷۷، احساس انزوا ۰/۷۰، ناتوانی ۰/۷۱، و بی‌معنایی ۰/۶۹ به دست آمد. در مطالعه حاضر نیز ضریب آلفای کرونباخ به ترتیب برای کل ابزار ۰/۸۵، احساس انزوا ۰/۷۱، ناتوانی ۰/۷۳، و بی‌معنایی ۰/۷۳ به دست آمد.

جدول ۲ شاخص‌های توصیفی و آزمون شاپیرو ویلک

متغیر	گروه	وضعیت	میانگین	انحراف استاندارد	Sh-W	سطح معنی‌داری
بی‌معنایی	کنترل	پیش‌آزمون	۱۶/۴۰	۴/۷۲	۰/۹۷	۰/۸۹
		پس‌آزمون	۱۶/۶۵	۵/۲۸	۰/۹۶	۰/۶۳
	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۶/۵۰	۵/۶۴	۰/۹۰	۰/۰۶
		پس‌آزمون	۱۲/۷۵	۳/۸۲	۰/۹۵	۰/۴۹
ناتوانی	کنترل	پیش‌آزمون	۱۶/۲۰	۴/۷۲	۰/۹۵	۰/۳۹
		پس‌آزمون	۱۶/۲۰	۵/۰۹	۰/۹۷	۰/۷۸
	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۶/۴۵	۴/۶۲	۰/۹۲	۰/۰۹
		پس‌آزمون	۱۳/۱۵	۴/۴۹	۰/۹۴	۰/۳۳
انزوا	کنترل	پیش‌آزمون	۱۲/۷۵	۴/۸۸	۰/۹۵	۰/۴۲
		پس‌آزمون	۱۴/۱۵	۴/۱۱	۰/۹۷	۰/۸۶
	آزمایش	پیش‌آزمون	۱۳/۱۵	۴/۸۲	۰/۹۶	۰/۵۶
		پس‌آزمون	۱۱/۱۵	۴/۷۴	۰/۹۱	۰/۰۸

1. Dillon & Grout
2. Rovai & Wighting

یافته‌ها

برای پاسخ‌گویی به سؤالات تحقیق از آزمون کواریانس چند متغیری استفاده شد، قبل از ارائه نتایج این آزمون در جدول ۲، شاخص‌های توصیفی به همراه نتایج آزمون نرمال بودن ارائه شده است.

بررسی مفروضه شیب رگرسیون با مقادیر لامدای ویکلز = $۰/۳۹$ ، $F=۰/۸۷$ ، $P=۰/۹۳$ نشان از رعایت این مفروضه دارد، و نیز نتایج آزمون لوین به ترتیب برای مؤلفه‌های بی‌معنایی، ناتوانی و انزوا با مقادیر $F=۰/۲/۵۳$ ، $P=۰/۱۲$ ، $F=۰/۴۲$ ، $P=۰/۵۲$ و $F=۰/۰۱$ ، $P=۰/۹۷$ بیانگر رعایت مفروضه همگنی واریانس‌هاست. آماره ام باکس نیز با مقادیر ام باکس = $۱۲/۱۴$ ، $F=۱/۸۵$ ، $P=۰/۰۸$ بیانگر رعایت مفروضه همگنی ماتریس کواریانس برای آزمون تحلیل کواریانس چند متغیری است. بر این اساس، نتایج آزمون کواریانس چند متغیری با مقادیر لامدای ویکلز = $۰/۵۶$ ، $F=۸/۵۶$ ، $P<۰/۰۰۱$ نشان‌دهنده وجود تفاوت معنی‌دار بین گروه‌های مورد مطالعه است. برای بررسی منبع تغییرات نتایج اثرات بین‌گروهی در جدول ۳ گزارش شده است.

جدول ۳ نتایج آزمون کواریانس تفاوت گروه آزمایش و کنترل در هر یک از متغیرهای تحقیق

منبع	متغیر	مجموع مجذورات	df	میانگین مجذورات	f	سطح معنی‌داری
گروه	بی‌معنایی	۱۶۳/۱۷	۱	۱۶۳/۱۷	۱۵/۱۸	۰/۰۱
	ناتوانی	۱۰۸/۹۴	۱	۱۰۸/۹۴	۱۷/۹۹	۰/۰۱
	انزوا	۱۰۹/۲۱	۱	۱۰۹/۲۱	۱۸/۳۸	۰/۰۱
خطا	بی‌معنایی	۳۷۶/۳۰	۳۵	۱۰/۷۵		
	ناتوانی	۲۱۱/۸۴	۳۵	۶/۰۵		
	انزوا	۲۰۷/۹۴	۳۶	۵/۹۴		

نتایج آزمون کواریانس در جدول ۳، نشان می‌دهد تفاوت بین گروه آزمایش و گروه کنترل در هر سه مؤلفه از خودبستگی تحصیلی در سطح $۰/۰۱$ معنی‌دار است. مقایسه این یافته با نتایج جدول ۲ نشان می‌دهد این تفاوت‌ها به صورت کاهش میانگین نمرات پس‌آزمون در گروه آزمایشی است. بر این اساس می‌توان گفت الگوی بومی‌شده آموزش هوش فرهنگی بر کاهش مؤلفه‌های از خودبستگی تحصیلی تأثیر معنی‌داری دارد.

بحث و نتیجه‌گیری

هدف از پژوهش حاضر آزمون الگوی آموزشی زبان انگلیسی بر مبنای بومی‌سازی آموزش هوش فرهنگی و بررسی اثربخشی آن بر روی از خودبیگانگی تحصیلی زبان‌آموزان است. نتایج حاصل از آزمون کواریانس چندمتغیری نشان داد که الگوی ارائه‌شده بر کاهش از خودبیگانگی تحصیلی در ابعاد احساس انزوا، احساس ناتوانی و احساس بی‌معنایی زبان‌آموزان مؤثر است. اثربخشی آموزش هوش فرهنگی بر متغیرهای تحصیلی و از خودبیگانگی در مطالعات مشابه (کیتسانتاس^۱، ۲۰۰۴؛ تمپلر^۲ و همکاران، ۲۰۰۶؛ آنک و همکاران، ۲۰۰۷؛ رامیز و کرستانا، ۲۰۱۰) به صورت مستقیم و یا تلویحاً نشان داده شده است و نتایج مطالعه حاضر با مطالعات ذکر شده همسوست.

با وجود کمبود مطالعات در تأثیر هوش فرهنگی بر از خودبیگانگی تحصیلی، برخی تحقیقات به طور ضمنی به بررسی تأثیر هوش فرهنگی در محیط‌های اجتماعی و تعاملات بین فرهنگی پرداخته‌اند که می‌توانند در تبیین نتایج پژوهش حاضر مفید باشند. مطابق با نظریه دلبستگی فرهنگی (هانگ و همکاران، ۲۰۰۶) افرادی که تحت آموزش به زبان بیگانه از زبان مادری خود باشند، در بلندمدت نسبت به فرهنگ بیگانه احساس انس و تقابلاً نسبت به فرهنگ خودی احساس گسلس می‌کنند. از سوی دیگر، نظریه‌های زبان‌آموزی همچون نظریه تمایل به ارتباط (مکروس و لچموند، ۱۹۹۰) باور دارند که زبان‌آموزان زبان بیگانه تمایل دارند به وسیله آن زبان با محیط اطراف ارتباط برقرار کنند و در صورتی که محیط فرد دارای چنین شرایطی نباشد، نسبت به فرهنگ خودی احساس بیگانگی می‌کنند، به طوری که برخی پژوهشگران (عسگری، ۲۰۱۱؛ عبدالله‌زاده و بین‌اسد، ۲۰۱۰؛ پیشقدم و ذبیحی، ۲۰۱۲) در زمینه گسست از فرهنگ و هویت ایرانی در بین زبان‌آموزان ایرانی احساس نگرانی می‌کنند که نمود از خودبیگانگی تحصیلی است. با این حال، نتایج تحقیق حاضر نشان داد که الگوی بومی‌شده هوش فرهنگی می‌تواند بر کاهش از خودبیگانگی زبان‌آموزان مؤثر باشد. از آنجایی که زبان‌آموزان تحت تأثیر فرهنگ انگلیسی از فرهنگ ایرانی احساس انزوا می‌کنند، مراحل آموزشی دانش و فراشناخت الگوی هوش فرهنگی با

1. Kitsantas
2. Templer

برجسته‌سازی تفاوت‌های فرهنگی این احساس را کاهش می‌دهد (ارلی و آنگک، ۲۰۰۳) و با نگرش انتقادی به فرهنگ انگلیسی، جنبه‌های ارزشی فرهنگ خودی را در ذهن خود تداعی می‌کند و آن را ارج می‌نهند (کارپلوس، ۱۹۸۰). در این زمینه نتایج تحقیق رامیز و کرسنانا (۲۰۱۰) نشان داد که آموزش هوش فرهنگی سبب حفظ فرهنگ خودی و در عین حال احترام به فرهنگ دیگران می‌شود. از سوی دیگر، نتایج تحقیق تمپلر^۱ و همکاران (۲۰۰۶) نشان داد که آموزش هوش فرهنگی می‌تواند بر سازگاری بین فرهنگی^۲ اثر مثبتی داشته باشد. سازگاری بین فرهنگی سبب می‌شود تا زبان آموزان با وجود آموزش زبان انگلیسی، با فرهنگ، زبان و هویت ایرانی نیز سازگار شوند و نسبت به آن احساس بیگانگی و گسست نکنند.

علاوه بر تأثیر الگوی آموزشی هوش فرهنگی بر احساس انزوا، از دیگر یافته‌های تحقیق حاضر، تأثیر آموزش هوش فرهنگی بر احساس ناتوانی و بی‌معنایی در بین زبان آموزان بود. احساس ناتوانی به این مورد اشاره دارد که زبان آموز احساس می‌کند کنترل کمی بر محیط غیرانگلیسی زبان خود در جامعه ایرانی دارد، و از سویی احساس بی‌معنایی نیز به عدم فهم کاربرت زبان انگلیسی در محیط غیرانگلیسی زبان اشاره دارد؛ این در حالی است که مراحل آموزش رفتار فرهنگی در الگوی آموزشی تحقیق حاضر، بر اساس شبیه‌سازی محیط فرهنگی، ایفای نقش و انجام تکلیف، موارد کاربرد زبان انگلیسی به‌عنوان زبان بیگانه را در یک محیط غیرانگلیسی زبان یاد می‌دهد (الون و هیجن، ۲۰۰۴). در این زمینه مطالعه آنگک و همکاران (۲۰۰۷) نشان داد که آموزش هوش فرهنگی می‌تواند بر انطباق‌پذیری فرهنگی^۳ با فرهنگ خودی مؤثر باشد؛ بدین صورت که وقتی افراد رفتار فرهنگی مطابق با فرهنگ دیگری را یاد می‌گیرند، رفتار فرهنگی یاد گرفته شده با الگوهای فرهنگی بومی تداخل نمی‌کند و افراد با هوش فرهنگی بالا می‌توانند به نسبت موقعیت موجود، رفتار فرهنگی مطلوب داشته باشند. همچنین، نتایج مطالعه کیتسانتاس^۴ (۲۰۰۴) نشان داد که دانشجویان بین‌المللی با هوش فرهنگی بالا در مواجهه با دانشجویان فرهنگ کشور خودشان و

1. Templer
2. Cross- Cultural Adjustment
3. cultural adaptation
4. Kitsantas

سایر دانشجویان بین‌المللی، رفتار مناسبی را بدون تداخل فرهنگی دارند. بر این اساس، می‌توان نتیجه گرفت در صورتی که زبان‌آموزان موارد کاربست رفتار فرهنگی منطبق با فرهنگ کتب انگلیسی را بر اساس الگوی آموزش هوش فرهنگی بومی شده یاد بگیرند، می‌توانند در صورت نیاز رفتار مطابق با فرهنگ انگلیسی، برای مثال برخورد با یک جهانگرد، یا رفتار مناسب با فرهنگ خودی، برای مثال برخورد با والدین را داشته باشند. این موارد سبب می‌شود که زبان‌آموزان احساس ناتوانی بر محیط را نداشته باشند و از آموزش زبان انگلیسی نیز احساس بی‌معنایی نکنند. این دیدگاه که مطابق با نظریه انطباق‌پذیری فرهنگی و سازگاری بین فرهنگی است، به حفظ فرهنگ و هویت خودی، و در عین حال تطابق خود با فرهنگ‌های بیگانه اشاره دارد (ارلی و موسافسکی، ۲۰۰۴).

ناتوانی در کنترل و حذف تمام متغیرهای مزاحم و نیز استفاده از ابزار خود گزارش‌دهی از محدودیت‌های تحقیق حاضر است. لذا باید در تفسیر و تعمیم نتایج جانب احتیاط را رعایت کرد. از سوی دیگر، در تحقیق حاضر به دلیل محدودیت دسترسی محقق به گروه دختران، تنها پسران مورد مطالعه قرار گرفتند. تحقیقات آتی می‌تواند تفاوت‌های جنسیتی را نیز در تأثیرپذیری از الگوی آموزشی هوش فرهنگی بررسی کند. همچنین، تحقیقات آتی می‌تواند اثربخشی آموزش هوش فرهنگی بومی شده را بر عملکرد تحصیلی، انگیزه تحصیلی و سازگاری اجتماعی بررسی کند. در حالت کلی یافته‌های پژوهش حاضر می‌تواند مورد استفاده دست‌اندرکاران آموزش و پرورش و مؤسسات مرتبط قرار گیرد؛ به این صورت که از طریق آموزش تفاوت‌های فرهنگی، الگوهای رفتاری بین فرهنگی، تحلیل انتقادی مفاهیم فرهنگی موجود در کتب درسی و نیز آموزش کاربرد آموخته‌های مرتبط با زبان انگلیسی و فرهنگ آن زبان، ضمن ایجاد انگیزه یادگیری در زبان‌آموزان، می‌تواند زبان‌آموزان را به حفظ هویت خودی آگاه‌تر کند و زمینه‌های بروز از خودبیگانگی تحصیلی را کاهش دهد.

منابع

- احمدی‌پور، ط. (۱۳۸۷). لزوم اتخاذ سیاست زبانی در برابر گسترش زبان انگلیسی. *مطالعات ملی*، ۳(۳۵)، ۱۱۹-۱۳۴.
- بحرینی، ن. (۱۳۹۲). تحلیل ارزش‌های فرهنگی در کتاب‌های آموزش زبان انگلیسی. *راهبرد فرهنگ*، ۲۲، ۱۶۴-۱۸۱.

رحیمی دومکانی، م.، و وطنخواه، م. (۱۳۹۱). بررسی تمایل به ارتباط به زبان انگلیسی در بین زبان آموزان ایرانی و نقش دلایل یادگیری زبان در ایجاد تمایل به ارتباط. *مطالعات زبان و ترجمه*، ۴۳(۴)، ۲۳-۳۹.

عبدالهی، ح. (۱۳۷۸). عوامل مؤثر بر پیشرفت تحصیلی دانش آموزان. *پژوهشنامه آموزشی*، ۲۰(۲)، ۱۲-۲۹.

Abdollahzadeh, E., & Baniasad, S. (2010). Ideologies in the imported English textbooks: EFL learners and teachers' awareness and attitude. *Journal of English Language Teaching and Learning*, 2(217), 1-17.

Alon, I., & Higgins, J. M. (2005). Global leadership success through emotional and cultural intelligences. *Business Horizons*, 48(6), 501-512.

Ang, L., Van Dyne, C., Koh, K.Y., Ng, K.J., Templer, C., & Tay, N.A. (2007). Cultural intelligence: Its measurement and effects on cultural judgment and decision making, cultural adaptation and task performance. *Management and Organization Review*, 3(3), 335-371.

Ang, S., & Van Dyne, L. (2008). *Handbook of cultural intelligence: Theory, measurement, and applications*. New York: M.E. Shape.

Asgari, A. (2011). The compatibility of cultural value in Iranian EFL textbooks. *Journal of Language Teaching and Research*, 2(4), 887-894.

Bhatia, T. K. (2000). *Advertising in Rural India: Language, Marketing Communication, and Consumerism*. Inst. for the Study of Languages and Cultures of Asia and Africa, Tokyo University of Foreign Studies.

Bhawuk, D. P., Sakuda, K. H., & Munusamy, V. P. (2008). Intercultural competence development and triple-loop cultural learning. *Handbook of Cultural Intelligence: Theory, Method, and Applications* (pp. 342-355). New York: M.E. Shape.

Block, D., & Cameron, D. (2002). *Globalization and language teaching*. New York: Routledge.

Crystal, D. (1997). *English as a global language*. Cambridge: Cambridge University Press.

Dean, D. G. (1961). Alienation: Its meaning and measurement. *American Sociological Review*, 26(4), 753-758.

Dillon, V., & Grout, J. A. (1976). Schools and Alienation. *The Elementary School Journal*, 76(8), 481-489.

Earley P. C., & Ang, S. (2003). *Cultural intelligence: Individual interactions across cultures*. Stanford: Stanford Business Books.

Earley, P. C., & Mosakowski, E. (2004). Cultural intelligence. *Harvard Business Review*, 82(10), 139-140.

Ennis, R. (1987). Integrating critical thinking skill into the classroom. *College student Journal*, 41, 326-353.

Farnia, M., & Suleiman, R. R. R. (2009). contrastive pragmatic study and teaching culture in English language classroom—A case study. In *7th International Conference by The School of Language and Linguistics Studies* (pp. 242-257).

- Hammer, M. R., & Bennett, M. J. (1998). *The intercultural development inventory (IDI) manual*. Portland: Intercultural Communication Institute.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J., & Minkov, M. (2010). *Culture and organization: Software of the mind*. (3rd ed.). New York: McGraw-Hill.
- Hong, Y., Roisman, G. I., & Chen, J. (2006). A model of cultural attachment: A new approach for studying bicultural experience. In M. H. Bornstein, & L. Cote (Eds.). *Acculturation and parent child relationships: Measurement and development*. (pp. 135-170). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Karplus, R. (1980). Teaching for the development of reasoning. *Research in Science Education*, 10(1), 1-9.
- Kitsantas, A. (2004). Studying abroad: The role of college students' goals on the development of cross-cultural skills and global understanding. *College Student Journal*, 38(3), 441-452.
- Macedo, D., Gounari, P., & Denderinos, B. (2003). *The Hegemony of English*. Paradigm Publishers.
- Mann, S. J. (2001). Alternative perspective on the student experience: Alienation and engagement. *Studies in Higher Education*, 26(1), 7-19.
- Mahmoudi, H., Brown, M. R., Amani Saribagloo, J., & Dadashzadeh, S. (2018). The role of school culture and basic psychological needs on Iranian adolescents' academic alienation: A multi-Level examination. *Youth & Society*, 50(1), 116-136.
- Mahmoudi, H., Brown, M. R., Saribagloo, J. A., & Jalilzadeh-Mohammadi, Z. (in press). The effects of sex and race on academic alienation among Iranian students. *Educational Studies*.
- McCroskey, J. C., & Richmond, V. P. (1990). Willingness to communicate: Differing cultural perspectives. *Southern Journal of Communication*, 56(1), 72-77.
- Moazzam, I. (2014). A comparison of Willingness to Communicate (WTC) between Iranian EFL and EAP learners. *International Journal of Research Studies in Language Learning*, 3(7), 57-72.
- Oderinde, B. B. (2007). *English and Arabic in curriculum context: Benefit to the Nigerian society*. Inaugural Lecture Series, Lagos: Lagos State University.
- Paul, R. (1995). *Critical thinking: How to prepare students for a rapidly changing world*. California: Foundation for Critical Thinking.
- Pennycook, A. (2001). *Critical applied linguistics: A critical introduction*. Mahwah: Lawrence Erlbaum Associates.
- Pintrich, P. R., & Dale, H. S. (2002). *Motivation in education theory, research and applications*. New Jersey: Merrill Prentice Hall.
- Pishghadam, R., & Zabihi, R. (2012). Life syllabus: A new research agenda in English language teaching. *TESOL Arabia Perspectives*, 19(1), 23-27.
- Ramis, M., & Krastina, I. (2010). Cultural Intelligence in the School. *Revista de Psicodidáctica*, 15(2), 239-252.
- Rasmussen, D. M. (1996). *Critical Theory and Philosophy*. In D. A. Rasmussen (Ed.). *The handbook of critical theory*, Oxford: Blackwell, 17-38.

- Rovai, A. P., & Wighting, M. J. (2005). Feelings of alienation and community among higher education students in a virtual classroom. *Internet and Higher Education*, 8(2), 97-110.
- Scholte, J. A. (2000). *Globalization: A Critical Introduction*. London: Macmillan.
- Spolsky, B. (2004). *Language Policy*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Templer, K. J., Tay, CH., & Chandrasekar, N.A. (2006). Motivational cultural intelligence, realistic job preview, realistic living condition preview, and cross-cultural adjustment. *Group & Organization Management*, 31(1), 154-173.
- Thomas, D. C., & Inkson, K. (2003). *Cultural Intelligence: People Skills for Global Business*. San Francisco: CA: Berrett-Koehler.
- Wardhaugh, R. (1987). *Languages in Competition*. Oxford: Blackwell.